

CAP A UNA EIDÈTICA DE LA RELACIÓ ENSENYAMENT-APRENENTATGE

JOAN GONZÁLEZ GUARDIOLA

*Universitat de les Illes Balears /
Grup d'Estudis Fenomenològics, SCF*

En la present investigació presentem les possibilitats d'una eidètica de la relació ensenyament-aprenentatge. La metodologia que se seguirà és l'eina fenomenològica de la variació eidètica. En primer lloc, exposarem succintament com cal aproximar-se a la variació eidètica per poder aplicar-la amb èxit al cas que ens ocupa. Cal fer això en primer terme, atesos els malentesos freqüents als quals aquesta eina metodològica s'ha vist sovint sotmesa. En segon lloc, es procedirà a la seva aplicació concreta: al vast camp de les relacions ensenyament-aprenentatge.

La variació eidètica com a eina fenomenològica. Una aproximació als malentesos històrics amb el mètode de la variació d'essències

Husserl exposa les especificacions metodològiques rellevants respecte de les eines que pensem aplicar aquí al llarg dels §§ [63] - [75] de *Idees I*¹. Al §[70], especialment

1. No de totes les eines metodològiques; les observacions sobre la reducció s'exposen amb anterioritat, en el si de la «Meditació fenome-

rellevant, s'hi ha exposat amb tota claredat que el que Husserl anomena 'fantasia' (*Phantasie*) fa el paper cabdal, per sobre de les maneres de la consciència perceptiva, en allò que batejarem com a «variació d'essències». 'Essència' és una paraula empestada pel context històric en què vivim, per una sèrie de variacions o torsions existencialistes de la fenomenologia mateixa, especialment en la recepció francesa (Sartre, Beauvoir), que en fa pràcticament insostenible l'ús en entorns extraacadèmics i, fins i tot, ja en els acadèmics. A causa d'una semiosfera clarament hostil a qualsevol discurs sobre 'essències', i conscients que un ús tècnic del concepte és pràcticament imprescindible en temes epistemològics i metodològics, s'acostuma a estilar l'ús de l'arrel grega del concepte, *eidos*, del qual sorgeix l'ús tècnic adjectivat 'eidètic' (*eidetisch*), i que serà l'aquí operatiu². Tot i que en principi en les anàlisis de Husserl no hi ha gaires exemples d'aplicació de variació eidètica a relacions, res sembla excloure-les de la possibilitat d'anàlisis eidètiques. Això és rellevant atesa la naturalesa relacional del nostre objecte d'investigació. Una eidètica de la relació «ensenyament-aprenentatge» ha de ser-ho obligatòriament del tipus (*Typus*) d'aquesta relació. Les descripcions eidètiques ho són d'objectes, si considerem per la noció «objecte» qualsevol subjecte possible de predicacions; com quan diem que «les relacions d'ensenyament-aprenentatge s'estan fent malbé», o com quan afirmem que «les relacions d'ensenyament-aprenentatge s'estan veient sotmeses a les mutacions

nològica fonamental» (*Hua* III, §§[56]-[62]); deixem de banda aquí la difícil qüestió d'aclarir fins a quin punt la 'reducció' fenomenològica és mètode o molt més que mètode, depenent d'ella qüestions molt rellevants respecte a les seves implicacions ontològiques. Aquí podem deixar de costat aquests problemes.

2. Husserl mateix utilitza amb freqüència aquesta substituibilitat; veg. per exemple, *Hua* III, §[3], p. 14.

més importants de tota la història de la humanitat». En aquests casos, la relació ensenyament-aprenentatge és subjecte de qualsevol predicació possible i això la fa «objecte», en el sentit més ampli i formal possible, d'una investigació eidètica com a tal. En aquest sentit tan ampli, és possible una investigació eidètica de qualsevol ens (objecte), ja siguin objectes espacials (els preferits exemplarment en el cas de Husserl), relacions entre objectes espacials (més gran que, anterior a, dependent de), o bé relacions entre subjectes (amistat, filiació, etc.). En aquest últim cas, en el benentès que cal distingir el «jo fenomenologitzant» (*phänomenologisierende Ich*), que porta a terme la reducció eidètica dels egos, convertits en pols de la relació, que seran compresos com a parts del tipus investigat; en el nostre cas, l'ensenyant i l'aprenent³.

El mètode de la variació en lliure fantasia es porta a terme sempre des de la reflexió i consisteix a portar a terme modificacions sobre vivències ja donades i experimentades en acti-

3. El jo fenomenologitzant és el jo que, en la reducció, condueix la relació (com a entitat investigada) a fenomen, desconnectant així la seva posició respecte a ella com una relació existent en la qual ell mateix podria tenir algun interès, i permetent així la discriminació eidètica dels seus elements. No tractem ja amb relacions fàctiques, sinó amb allò en el que consisteix el ser d'aquestes relacions. En aquest sentit, el jo fenomenologitzant pot aïllar els elements de tots dos pols de la relació, sempre que n'hagi format part de tots dos. Dit d'una altra manera: el jo fenomenologitzant que redueix la relació d'ensenyament-aprenentatge a fenomen ha d'haver estat ensenyant i aprenent; ha d'haver vist tots dos costats de la correlació. El problema metodològic de si tots dos costats de la correlació són reconstruïbles a partir de narracions hermenèutiques ha estat especialment estudiat pel projecte d'investigació: RMD311718 «Què és aprendre a la Universitat? L'autoreflexió fenomenològica dels estudiants com a instrument de millora i canvi docent», de la Universitat de València, en el qual s'intenten aplicar les idees de la pedagogia fenomenològica de Max Van Manen a la realitat concreta de les aules.

tud no reflexiva. La base és la variació sobre una experiència ja donada sobre la qual s'executen modificacions que porten la vivència al límit del que Husserl anomena «summe gènere»⁴. En aquestes modificacions dutes a terme a la reflexió, l'ens investigat (en aquest cas, la relació) és portada cap a l'extrem en el qual aquesta relació ja no es pot copsar com a tal.

Tot i que la base sempre és una vivència donada no reflexivament, l'accés a aquesta vivència és, en la variació eidètica, reflexiva per necessitat, i no en la modalitat de la reflexió consistent en la memòria (aquesta és la modalitat en la qual podem fer treballar els alumnes en la redacció d'informes reflexius d'escriptura relatius a la seva experiència vital amb el procés d'aprenentatge)⁵, sinó sempre en la lliure fantasia que reflexivament torna sobre les vivències, deformant per obtenir els límits que la constitueixen com a essència. En aquest sentit, en la part eidètica el treball no es produeix sobre l'experiència, sinó sobre l'essència (obtinguda al seu torn sempre a partir de l'experiència). L'experiència no és el sòl de la nostra investigació, aquest consisteix en la reflexió que en la fantasia torna sobre aquella per aïllar els seus elements constitutius i recuperar l'experiència en la intel·ligibilitat que el nostre viure-la li confereix.

Variació eidètica sobre la relació ensenyament-aprenentatge: elements nuclears de la variació

Troblem fonamentalment dues possibilitats primàries que han de ser aïllades en la lliure variació sobre la relació investigada:

4. *Hua* III, §[78]. *Hua* III, §[78]. Hi ha «summes gènere» concrets i «summes gènere» abstractes; l'anàlisi eidètica de relacions sempre es veu circumscrita a grans gènere concrets.

5. Un bon exemple d'aquesta metodologia d'aplicació fenomenològicohermenèutica a la pedagogia, a Van Manen, 2003.

- Aquella per la qual allò obtingut en les modificacions deixaria de correspondre a una relació.

- Aquella per la qual allò obtingut en les modificacions continuaria corresponent a una relació, però no ho seria ja d'ensenyament-aprenentatge.

Aquesta darrera constitueix una primera variació molt problemàtica. Tant les essències com les relacions, com les essències de les relacions, es donen en un món que es presenta com l'horitzó en el qual apareixen. En el nostre cas, dels tres tipus d'ens entre els quals podem intuir clarament una diferència tipològica de sortida, la constitució d'aquests tipus no deixa d'estar sumida en variacions fàctiques i històriques dels seus fons d'aparició. Si diem que en la realitat es donen tres tipus d'ens (amb les seves respectives referències a l'ésser cadascuna d'elles), consistents en l'ésser del Jo, l'ésser del Món i l'ésser de l'Altre, fer-se de manera immediata i intuïtiva amb un accés nítid i delimitable a les tres maneres de Ser està ple de dificultats teòriques.

Aquestes dificultats teòriques es deixen resumir en els grups de problemes següents:

a/ *El conflicte dels reduccionismes*. Podem, com a exercici de variació eidètica, reduir alguna d'aquests maneres de ser a les altres. Aquesta és una operació teòrica de primera magnitud i utilitzada de manera pràcticament inconscient en l'enfocament teòric de sortida de la investigació dels fenòmens. En general, tota reducció és un moviment efectuat per un ens que té la manera de ser del Jo d'una cosa donada segons una manera de ser a una altra manera de ser. Això està contingut en la naturalesa de la mateixa paraula 'reducció'. La reducció és el mètode fonamental de la fenomenologia. Husserl va pagar molt car la mala elecció d'aquesta paraula com el seu fonament metodològic. Però la paraula és molt més defensable si la remetem al seu element etimològic: *re-ducere*; en llatí, *ducere* (el verb fonamental en la formació del concepte *e-ducació* com 'extreure'; 'treure fora')

és ‘conduir’. Re-conduir és portar una cosa que es mostra d’una manera a una altra manera de manifestació. Les ciències naturals no fan altra cosa que això, a través de múltiples processos reductius o re-conductius. Així, la reducció matemàtica o la reducció psicofísica. La reducció fenomenològica és la re-conducció d’alguna cosa summament problemàtica en la seva denominació (vida?) a fenomen. Per això he de suspendre un acte de creença que estic duent a terme constantment i que es confon amb la vida mateixa: la creença en l’existència del món exterior a la meua consciència. En certa manera, en la reducció fenomenològica hi ha una primera mort, o potser seria més precís dir una conversió de la vida a una nova vida. En tots aquests processos, sempre ha d’haver-hi un Jo que porta a la cosa, manifestada d’una manera, al nou mode de manifestació, a través de preses de decisions (què queda dins, què és eliminat, etc.). Aquest és el Jo fenomenologitzant. D’alguna manera, tota reducció és una conversió de l’Altre al Jo. Tot i que sovint per fer això hagi de primer des-tituir la donació del món en l’accés cap a la donació Neutra (l’angoixa heideggeriana, que prové de la suspensió del quefer de la totalitat de remissions)⁶.

b/ *Fusions no reduccionistes. La superació de la metafísica en la història de l’Ésser*. Una altra raó per la qual pot ser difícil delimitar la relació entre ensenyament-aprenentatge prové de la barreja que la Història de l’Ésser, mitjançant complexíssims processos que només poden ser resseguits en la història de la tècnica, porta a terme entre les tres entitats ressenyades anteriorment: Jos, Mons (i coses en el món) i Altres. La història de la tècnica porta constantment a difuminar els límits entre aquests tres modes de ser *fonamentals*. ¿Pot seguir denominant una relació personal (una

6. Per a una comparació entre angoixa i reducció com a mètodes d’investigació fenomenològica, veg. Joan González Guardiola, «Reducció», *Anuari de la Societat Catalana de Filosofia*, XXV, (2015): 89-116.

relació en la qual els seus dos pols consisteixen en un Jo) una relació a través d'una pantalla? ¿Què delimita allò que és percebut a la pantalla? (significants en un xat de conversa, imatges de la cara de l'altre en un Skype). Pot el Món tenir forma de Jo? (una intel·ligència artificial que aconseguix que no pugui distingir que estic tenint una conversa amb una màquina o amb una altra persona, com se segueix del test de Turing). Tots aquests interrogants desborden la claredat dels límits del que és una relació 'personal'. ¿Fins a quin punt m'estic relacionant amb algú de qui veig un vídeo i després (hores o dies després) li faig una consulta a través d'un xat? Veurem variacions importants respecte d'això pel que fa al tema del temps de l'aprenentatge, variacions tan rellevants com les respectives a les espacials (pantalles, entorns virtuals, etc.). La 'barreja' que la història de l'Ésser manifesta a través de la història de la tècnica comporta una autèntica indistinció i confusió dels modes de ser clàssics, amb una tendència que el mode de ser de l'altre desaparegui o es difumini en un autèntic joc d'indistinció Jo-Món. Però si el Món es 'joitza' o es personalitza a través de la tècnica, que és el costat que amb més estrèpit es publicita en els avenços espectaculars de la tècnica (una tècnica més humana, etc.), sovint s'oblida que la indistinció que prové d'aquest mode de fusió, a diferència de les reduccions, sempre és bilateral: una personalització del món mai es porta a terme sense una mundanització del Jo o de la persona. Que les coses del nostre món entorn siguin cada vegada més intel·ligents i 'humanes' comporta aparellat que les nostres relacions amb els altres cada vegada més adoptin la forma de dispositius que operen com aquest món entorn 'intel·ligent'. En definitiva: si les reduccions consisteixen a fer que el Món i els Altres adoptin una forma amb la qual el Jo pot tenir alguna cosa a fer, les fusions de la història de l'Ésser tendeixen a la indistinció dels termes de la relació, amb la qual cosa tendeixen a cosificar els jos i a personalit-

zar les coses en un procés que és un i el mateix. Aplicat a la relació d'ensenyament-aprenentatge que volem aïllar aquí, s'expressa en màximes monistes d'abast comercial: «L'ensenyament és una activitat (no ja una relació) que s'està donant en tot moment; en tot moment estem ensenyant», amb la qual cosa es desborda la delimitació de la relació d'ensenyament i els «dics formals» que limitaven el començament i el final de la nostra activitat i els nostres quefers; per l'altre costat, «l'aprenentatge és una activitat (no ja una relació) que s'està donant en tot moment; en tot moment estem aprenent», amb la qual cosa per l'altra banda també es difumina un moment de la vida en el qual l'activitat cessi, amb la qual cosa es difumina que els processos (d'ensenyament i d'aprenentatge) comencin o acabin alguna vegada, i especialment es difumina la seva presentació des del format de la relació, atès que la relació personal permetia en cert sentit una delimitació espacial-temporal d'aquells processos.

Aquests grups de problemes ens mostren possibilitats de primeres variacions en les que es donessin, efectivament, ensenyament i aprenentatge, però no corresponguessin a cap relació; almenys no a «relació personal». Pel que fa a l'altre grup, el grup de modificacions per les quals es dona una relació, però aquesta transcendiria el marc de l'ensenyament-aprenentatge, ens referim a totes les possibilitats que una relació personal té, però respecte a la qual es presentarien variacions eidètiques relatives a les relacions en termes d'ensenyament-aprenentatge: l'amor, la solidaritat, la companyia, la comprensió, el suport, etc. Evidentment, això ho aprenem, i ho ensenyem, però ho aprenem i ho ensenyem des de si mateix, quan apareixen en la nostra vida, no des d'una relació prèviament establerta com d'«ensenyament-aprenentatge»; és més, és força problemàtic pensar que en la multiplicació i proliferació de tallers, seminaris, etc., en els quals se'ns postula que se'ns ensenyaran aquestes coses, s'ensenyin aquestes coses, més enllà d'un

conjunt de tècniques que ens poden posar en una predisposició millor per acollir aquests fenòmens quan apareguin en la nostra vida; però si aquests mateixos cursos ens els proporcionen directament, desborden la delimitació de la relació «ensenyament-aprenentatge», i si no ho fan, llavors estan en l'àmbit de les tècniques de predisposició a l'acolliment d'aquestes vivències (amor, comprensió, etc.) que dèiem abans. A més, com veurem més endavant, l'estructura d'aquestes relacions és diferent a la d'ensenyament-aprenentatge pel que fa a la qüestió del «contingut». També aquesta variació ofereix dues possibles distorsions:

c/ *La «tutorització» de l'ensenyament-aprenentatge.* Una de les millors aportacions que van tenir les noves lleis educatives a Espanya va ser la potenciació i el relleu de la figura del tutor com la d'aquella persona que, a més de carregar amb la responsabilitat d'orientar el futur vocacional dels alumnes (tasca quasi impossible que requereix formació tècnica i constant actualització, amb la qual cosa el tutor acabava convertit en una mena de Filòsof-Rei platònic, capaç de conèixer les ànimes dels seus alumnes per saber cap a on encaminar), s'implicava amb el desenvolupament dels alumnes des d'una faceta més personal, fent de pont amb les famílies, etc. Al final, aquests aspectes de la figura del tutor han acabat disseminant en tots i cadascun dels aspectes de la relació d'ensenyament-aprenentatge, emulant fórmules motivacionals provinents normalment dels Estats Units, com el *coaching*, i altres formes més antigues, com els seminaris d'intel·ligència emocional. Si la relació d'un ensenyament-aprenentatge és fins a cert punt delimitable d'aquests aspectes, diríem que el contingut de la tutoria és l'acompanyament en la presa de decisions, i es converteix en una mena de filosofia pràctica que sempre ha d'anar acompanyada d'elements tècnics molt concrets i allunyats de vaguetats. El que volem dir amb això és que quan es fa bé, és filosofia pràctica, i és ensenyament-aprenentatge;

però quan la relació d'ensenyament-aprenentatge és només d'acompanyament, sense res més, llavors és una amistat, una admiració, etc., però és una relació que no s'emmarca dins de l'ensenyament-aprenentatge, llevat que caiguem en aquells «monismes» que ja havíem anunciat, etc.

d/ *La pedagogització de la vida.* Per l'altre costat, es pot entendre tota la vida com un procés d'ensenyament-aprenentatge. Així, totes les relacions serien d'ensenyament-aprenentatge; serien relacions *pedagogitzades*. Un cop més, estem amb el fenomen de la indistinció: al mercat això pot interessar-li, perquè amplia el seu nínxol d'acció i d'aplicació. Això és la constitució d'un altre monisme, sens dubte: el monisme de la pedagogia. Totes les relacions són relacions pedagògiques. El problema és que el *paidós* és el nen. Cal una infantilització perquè tota relació pugui ser vista com una relació en què aprendré alguna cosa. Alhora, les relacions es tinten amb la duresa de l'avaluació: es tendeix a «posar notes» a relacions en les quals, fins a aquest moment, mai els estava reservat tal atribució («la nostra relació de parella no pot continuar, perquè amb tu la meua vida és un 7, però jo aspiro a un 9»; enunciat real de boca d'una persona en el moment de cessar la seva relació de parella). La infantilització i l'autoavaluació no només no es presenten com a estructures contradictòries o oposades, sinó que es retroalimenten productivament en una conservació-superació dels seus caràcters constitutius aparentment contraposats: l'aparent ductilitat de la infància i l'aparent duresa de l'avaluació com a caràcters que semblessin demandar-se mútuament en una barreja quasi inevitable d'una *emocionalitat* espontània amb la institucionalitat delimitadora i restrictiva que, com la seva ombra, l'acompanya.

Un cop hem obtingut que l'objecte de la nostra investigació ha de consistir en una relació, i no una de qualsevol, sinó una d'ensenyament-aprenentatge, l'element següent de la variació té a veure amb el que passa respecte a la su-

pressió d'allò après-ensenyat. Això suposa el contingut de la relació. La paraula 'contingut' (*Inhalt*) ha de ser presa en la seva màxima amplitud, i com incloent en si les distincions relatives a la noció mateixa de 'coneixement'. És a dir, ha d'incloure tant aquells coneixements que classificariem com *know how*, com aquells coneixements *know that*. Això es va traslladar de manera massa ràpida a la distinció entre 'procediments' i 'conceptes', trasllat que té un abast catastròfic, perquè aquesta distinció és comú a tots dos. El *know how* és un procediment en el qual sempre hi ha preconcepte; el *know that*, si és coneixement no pot mai ser separat del procediment que hi ha conduït. El concepte, per arribar a constituir un significat, no pot ser mai separat de la regla d'agrupació de pluralitats a partir de la qual sorgeix com a tal concepte; de fet, el concepte, quan no és la mera segregació de l'universal, sempre és sinònim d'una síntesi activa, és a dir, la comprensió del concepte conserva el procés pel qual una pluralitat s'ha recollit en una unitat: aquella definició que encara no és entesa com la segregació de l'universal, sinó tan sols com a constitució de la regla d'agrupació d'una pluralitat⁷.

7. Que en tot *know how* està contingut un preconcepte, pot deduir-se ja d'una lectura adequada del §[32] de *L'èsser i el temps*, el paràgraf en el qual, en paraules de Gadamer, troba la seva fonamentació tota filosofia que es vulgui proclamar com hermenèutica. Que tot *know that* està basat en procediments és un lloc comú en la concepció fenomenològica del coneixement, i està basat en el concepte husserlià de «gènesi activa»; un exemple clàssic el constitueix la gènesi de les entitats abstractes de la matemàtica a partir del món pràctic: «[A la gènesi activa] el jo funciona com a constituent per mitjà d'actes específics del Jo com a actes productius. Això inclou tots els rendiments de la raó pràctica en un sentit màximament ampli. En aquest sentit, també la raó lògica és pràctica. El que és característic aquí és el fet que els actes del Jo, units en l'àmbit social (el sentit transcendental del qual, certament, encara ha de ser posat en relleu) per vincles de mancomunitat, vinculant en múltiples síntesi de l'activitat

Conclusió

Hem posat les bases per a una variació eidètica de la relació ensenyament-aprenentatge que ens permeti fer-ne un fenomen reconeixible respecte a les mutacions socials, històriques, tecnològiques i ideològiques a què està sent sotmesa: (a) la relació ensenyament-aprenentatge només pot conservar el caràcter de relació quan els seus pols tenen la forma de subjectivitats personals (pot donar-se aprenentatge sense aquest element, però no serà relacional, i és simple adquisició de coneixements); (b) la relació ensenyament-aprenentatge està basada en la compartició de continguts respecte als quals no s'hauria de caure en una relació instrumentalitzada o mercantilitzada. Amb aquest treball s'han esbossat direccions de l'eidètica de l'ensenyament-aprenentatge que assentarien algunes bases per a investigacions futures sobre la qüestió d'una fenomenologia de l'educació d'abast més general.

Bibliografia

- HEIDEGGER, Martin: *Sein und Zeit*, Frankfurt, Frankfurt a-M.: Max Niemeyer Verlag, 1993.
- HUSSERL, Edmund: *Cartesianische Meditationen und pariser Vorträge*, Husserliana Band I, Den Haag: Martinus Nijhoff, 1950. [= *Meditacions cartesianes*, traducció de Francesc Pereña i Joan González Guardiola, Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona, 2017].

específica, sobre la base d'objectes ja donats prèviament (en formes de consciència prèviament donadores), constitueixen originàriament nous objectes. Aquests es presenten llavors consciencialment com a productes. Així, al col·leccionar, el conjunt; al comptar, el nombre; al dividir, la part; al predicar, el predicat, o l'estat de coses predicatiu; a l'inferir, la inferència, etc.»; veg. Hua I, *Cartesianischen Meditationen*, § [38].

=, *Ideen I*, Husserliana Band III, Den Haag: Martinus Nijhoff, 1950.

GIDDENS, Anthony: *Consecuencias de la modernidad*, Madrid: Alianza, 1998.

GONZÁLEZ GUARDIOLA, Joan, «Reducció», *Anuari de la Societat Catalana de Filosofia*, XXV, (2015): 89–116.

Van MANEN, Max: *Investigación educativa y experiencia vivida*, Barcelona: Idea Books, 2003.

